

日本人 EFL 学習者の動機づけ, L2 自己, 国際的志向性の関連性の検証

Examining the Relationship Among Motivation, the L2 Self and International Posture of Japanese EFL Learners

今野 勝幸*

Katsuyuki KONNO

Abstract: The present study investigated the relationship among intrinsic and extrinsic motivation, the L2 self and international posture. In order to collect the data, the questionnaire was administered to 165 Japanese English as a Foreign Language (EFL) learners. By carrying out correlation analysis and cluster analysis, first, the study found that both of ideal and ought-to L2 selves collaboratively lead Japanese EFL learners to exert more efforts to learn English. Second, it was confirmed that not only intrinsic motivation but extrinsic motivation, especially identified regulation, is related to the L2 self and learning effort. Finally, the study suggested that a pedagogical intervention needs to be implemented in the classroom to enhance Japanese EFL learners' international posture. The study concluded that all of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and ideal and ought-to L2 selves interact to enhance Japanese EFL learners' motivation to learn English.

1. はじめに

1.1 L2 自己の研究背景

現在の日本の英語教育において, 2つのゴールが存在する。1つが短期的かつ直近の状況におけるゴールであり, 良い英語の成績やテスト得点を取り, 英語の習熟度を高めること, そしてもう1つが長期的なゴールであり, 異文化間コミュニケーションのために英語習得し, 国際社会との結びつきを強めることである (Yashima, Zenk-Nishide, & Shimizu, 2004)。前者を達成するための動機づけ研究はこれまで数多く行われてきたが, 最近では後者のゴールの達成に必要な外国語/第二言語 (L2) 学習動機づけ理論として, L2 自己 (Dörnyei, 2005; Dörnyei & Ushioda, 2009 参照) が注目されている。L2 自己は, 主に2つの自己概念によって構成されている。1つは L2 理想自己であり, 将来学習者自身になりたいと思う英語使用者としての自己像を表す志向性である。L2 理想自己が明確に描けているほど, 現在の自己とのギャップを埋めようと英語学習に動機づけられると想定されている。2つ目は L2 義務自己であり, 外発的な理由 (両親や友人, 社会構造等) によって統制された「なるべきである」と考えている英語学習者としての

自己像である。L2 理想自己に比べて積極的な志向性ではなく, 「就職に失敗したくないから英語を勉強する」等, 回避の側面が含まれることもある。

L2 理想自己にはいくつかの特徴が挙げられる。まず, 理想とする英語使用者像は実に幅広いものである。「英語を流暢に話す英語の先生」や「国際学会において英語で発表する研究者」, 更には「留学先の大学で現地の友人と楽しく英語で会話する自分」など, 「になりたい英語使用者としての自分」として非常に多岐に渡る。「英語で日常会話がしたい」というように漠然としたものではなく, 上記の例のように具体的な場面でどのように英語を使用しているのかを想像することが重要だと言えよう。このように, 理想とする対象は英語のネイティブスピーカーや英語圏の場面だけに限定されないことも特徴である。また, L2 理想自己は, 外的な価値観や理由を自己に取り入れ, 統合した結果である (Dörnyei, 2005)。

これまでの研究では, L2 自己は外国語学習を成功させる重要な動機づけ概念であることが実証されてきた。例えば, L2 理想自己は, 外国語の学習努力を予測する重要な要因である (e.g., Csizer & Kormos, 2009; Ryan, 2009; Taguchi,

2013 年 3 月 1 日受理

* 総合情報学部 人間情報デザイン学科

Magid, & Papi, 2009). これらの研究に共通しているのは、世界中の多様な言語学習環境で L2 理想自己が外国語学習を予測するモデルの妥当性を示したことである。国や地域によって社会情勢などが異なり、外国語を学習する動機も様々な中で、L2 自己の枠組みでそれらの動機づけを説明できることが分かったことは非常に大きな発見であると言える。

しかし、言語習得研究において新しい概念であるが故、解決すべき課題が残っている。1 点目は、L2 義務自己の役割についてである。上記に挙げた先行研究の多くは、L2 理想自己に主に焦点を当てている。言語習得を成功させるにはこれこそ育むべきであるが、全ての学習者が理想像のみによって言語の習得に動機づけられているわけではない。特に、日本を含むアジア圏のように英語習得に対する社会的な圧力がある場合には、ある程度の義務感が伴うと言える。Csizer and Kormos (2009) や Taguchi et al. (2009) は L2 義務自己も学習努力との間に一定の関係性を示しており、特に前者は L2 理想自己と L2 義務自己の間にも関係性を見出している。L2 義務自己は第 2 言語不安と関連があるとの報告もあるが (Papi, 2010), Konno (2011a) は、L2 理想自己のみが高い学習者に比べ、L2 理想自己と義務自己の両方が高い学習者の学習努力の方が高いという結果を示した。このことは日本人英語学習者にとって、L2 義務自己の役割も無視できない可能性を示す。また、心理学の分野では、可能な自己 (i.e., L2 理想自己) と避けたい自己 (i.e., L2 義務自己) の両者のバランスが取れている時こそ、動機づけられた行動が促進されることが指摘されている (Oyserman & Markus, 1990; Ruoyo & Markus, 1990; Oyserman, Markus, & Terry, 2006)。これらのことから、L2 自己と動機づけの関係性を捉える場合、L2 理想自己と L2 義務自己の関係性を無視することができないと言える。

2 点目は、L2 自己をいかにして育むのか、言語教育的な観点から議論が行われていないことである。一般に、L2 自己は家庭環境や社会情勢等、周囲の状況に影響されると言われている (e.g., Kim, 2009; Lamb, 2011; Taguchi, et al., 2009)。しかし、言語教育者の立場として、教育が学習者の L2 自己の発達にどのように貢献できるのかを考える必要があるだろう。特に日本のような環境では、教室内での英語指導がどのように影響するのかを捉えるべきである。

ある要因を変動させる 1 つの方法は、その基盤となる要因や関連要因を変動させることである。L2 自己の基盤となる要因としては、Deci and Ryan (1985) の自己決定理論における内発的動機づけと外発的動機づけが挙げられる。

「行動の理由が内発か外発か」を表す自己決定度により、この 2 つの動機づけは 5 つの下位概念に区別される。まずは内発的動機であるが、ある行動そのものに対する内発的な興味や楽しさによる動機を指す。行動をした先の結果ではなく、行動すること自体が原動力 (動機) であるため、その行動は極めて自己決定的であると言える。次に、外発的動機づけは 3 つに区別される。最も自己決定度が高い外発的動機づけは同一視的調整と呼ばれ、ある行動の結果得られるもの (将来のキャリアや自己成長) に見出す価値による動機を指す。かなり自己決定的だが、動機が行動の結果得られるものであるため、外発的動機づけに分類される。2 番目は取入的調整であり、ある行動に対する義務感による動機を表す。外的な圧力 (両親や先生、友達、雰囲気や状況) により統制された動機であるが、「なんとなくやっただ方がいいと思う」など、一応はその統制を受け入れた状態である。最も非自己決定的な動機は外的調整であり、行動の結果得られる賞罰や成績、物品等のみによって統制された動機である。行動に対する内発的な側面はなく、一旦物質的な成果が得られると動機が消滅する。最後は無動機と呼ばれる動機で、行動に対して意味を見出せないことを学習してしまい、既に諦めている状態を指す。

これまでの研究では、内発的動機が重要視され、研究の中心であった (e.g., 廣森, 2006; 田中, 2010)。一方で外発的動機づけについては負の側面が報告されてきた (Ryan, 1982)。最近では、同一視的調整はある行動に対して正の影響を与えることが分かったが、やはり取入的調整はその限りでないことも示されている (Koestner & Losier, 2003)。しかし、櫻井 (2009) は大人になるにつれ自分のキャリアや社会を意識するようになり、外発的な動機づけも重要な役割を果たすようになると指摘している。

自己決定とはすなわち、「外的な価値観を自分の中にどの程度取り入れているのか」を示すものであり、それは L2 自己の概念とも共通している (Dörnyei, 2009)。また、内発的動機づけは教室内の指導によって発達するものであることが実証されている (e.g., 田中, 2005, 2010; 廣森, 2006)。

これらの考えを基に Konno (2011a, 2011b) は L2 自己と内発的・外発的動機づけの関連性を調査した。結果、L2 自己は内発的動機づけのみならず、外発的動機づけとも深く関連しており、また、両者は共変動する可能性が示された。つまり、教室内での良質な英語学習体験を通して楽しみを覚え、英語に対する価値観を取り入れることにより、日本人英語習者の L2 自己が発達すると考えられる。

もう 1 つの重要な関連要因として、国際的志向性 (Yashima, 2000, 2002; 八島, 2004) が挙げられる。この志向性は自己と国際社会の結びつきの強さと方向性を表す概念であり、英語 (やその他の外国語) でコミュニケーションを取ろうとする意思に大きく影響する重要なものである。具体的には、外国人との接触の意思、国際的な活動や職業、出来事への関心、そして国際社会に対する意思・意見が、国際的志向性を構成する (Yashima, 2009)。L2 理想自己の発達には、自己と国際社会との関わりを強く意識する必要がある、それにより、自らが将来英語を使用している場面を想像できるようになると考えられる。逆に、L2 理想自己が発達すれば、「英語を使う自己」(八島, 2004) と国際社会との関わりを意識できるようになる可能性もある。Yashima (2009) が L2 理想自己と国際的志向性、および内発的動機づけとの高い相関を報告しているように、L2 自己の促進、および英語習得の成功には、国際的志向性の発達が欠かせないといえるだろう。しかし、これらの関係性については研究が十分とは言えないため、更なる追調査が不可欠だと思われる。

1.2 研究目的

前節では L2 自己における 3 つの研究課題を挙げ、それらに取り組んだ研究成果 (e.g., Konno, 2011a, 2011b; Yashima, 2009) を概観した。これらについては十分に検証されておらず、特に、L2 理想自己と L2 義務自己の関係、そして L2 自己と動機づけとの関係を実証するには、異なるデータを用いての追調査が必要である。従って、本論では L2 自己、動機づけ、国際的志向性の関係性を改めて検証することが大きな目標となる。また、Yashima (2009) では国際志向性と L2 理想自己のみの関連性を検証している。Konno の研究では、日本人英語学習者に対しては L2 義務自己も一定の意味を持つ可能性が指摘されたため、

L2 義務自己も含めた上で国際的志向性と L2 自己の関連性を調査する必要がある。

2. 調査方法

2.1 調査対象者

165 名の日本人大学生英語学習者を対象とし、アンケートによりデータの収集を行った。対象者は情報系学部 ($N=78$)、及び理工学部 ($N=87$) に所属する学生である。内訳は男性 141 名、女性 24 名、1 年生が 43 名、2 年生は 117 名、3 年生が 3 名、4 年生が 2 名であった。

2.2 アンケート

本研究のデータはアンケートによって収集された。L2 自己については、Ryan (2009) と Taguchi et al. (2009) を参考に L2 理想自己 (4 項目; $\alpha = .73$)、L2 義務自己 (4 項目; $\alpha = .81$)、学習努力 (4 項目; $\alpha = .73$) の 3 つの尺度が用いられた。動機づけについては、Noels, Clément, & Pelletier (1999) と廣森 (2006) を参考に、内発的動機づけ (3 項目; $\alpha = .84$)、同一視的調整 (3 項目; $\alpha = .79$)、取入的調整 (3 項目; $\alpha = .62$)、外的調整 (3 項目; $\alpha = .61$)、無動機 (3 項目; $\alpha = .64$) の 5 つの尺度を用いて測定された。なお、Konno (2011a) は検証的因子分析を行い、これらの L2 自己と動機づけの尺度が妥当であると示している。

国際的志向性については、異文化間接近-回避傾向、国際的職業・活動への関心、国際的なニュースへの関心、国際社会に関与する意思 4 つの尺度が想定されており、前者 2 尺度が「態度・行動の性向」、後者 2 尺度が「知的志向」という国際的志向の 2 つの下位尺度を構成する (Yashima, 2009)。本研究では、これらを 1 つに合算して「国際的志向性」とするのではなく、2 つの下位尺度を分析に含め、より詳細に関係性を検証しようと試みた。尺度の内訳は、態度・行動の性向が 8 項目 ($\alpha = .76$)、知的志向も 8 項目 ($\alpha = .72$) である。

2.3 調査方法

上記の尺度を含むアンケートを各英語の授業の最終回に行い、データの収集を行った。当アンケートの結果は授業改善に用いることも視野に入れているため、参加学生にはその点に加え、アンケートの結果は成績には一切含まれ

ないこと、特定可能な個人情報は一切公開しないこと、そしてこれは義務ではないことを伝えた上で、率直に回答してもらった。なお、本研究では各尺度の項目の平均値を算出し、尺度得点により各変数を定義した。

2.4 分析方法

変数間の関係性を検証するために、相関分析を行った。これにより、先行研究との比較も可能となる。次に、クラスタ分析を行い、各変数の傾向ごとに学習者を分類した。クラスタ分析により、相関係数を用いた場合2つの変数の1対1の関係性に限定されるという弱点を克服し、また、非線形的な関係性もカバーできるようになる。特に前者の観点は、例えば英語学習への努力を促進するには、L2理想自己もL2義務自己も必要である、という複合的な関係性の仮説を検証する際に重要であると言えるだろう(磯田, 2006)。クラスタ化の方法にはWard法を、距離の計算には平方ユークリッド距離を用いた。

3. 結果と考察

3.1 記述統計値

表1は各変数の記述統計値を表す。全体的な傾向としては、まず、本調査に参加した学習者は外発的に動機づけられていると言える。特に外的調整が高く、自らの意志というよりは英語学習の結果得られる物質的な見返りのために学習していると言える。一方で、同一視的調整がある程度高いことから、物質的な見返りを求めると同時に、英語学習が自らの人生において価値があると信じている傾向にあると言える。また、無動機が低いことから、学習に対して諦めを抱いている学生は少ないと言えるだろう。

また、国際的志向性が著しく低く、標準偏差も他と比べて小さい傾向にある。特に国際的な態度・行動の性向が著しく低い。これは外国人との接触を避け、また、国際的な職業や活動への関心もほぼ無い傾向を示している。

最後に、L2自己についてはどれも平均的な値を示した。英語使用についての理想的な将来像や、英語学習に伴う義務感についてはあまり明確になっていない状態であると言えるだろう。しかし、Konno (2011a)の研究結果を踏まえれば、学習努力が決して低くないのはどちらか一方のL2自己のみが著しく低くないためであると言える。

表1
各変数の記述統計値

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>
L2理想自己	3.27	0.82	0.06	1.00	4.75	-0.51	0.04
L2義務自己	3.05	0.89	0.07	1.00	5.00	-0.31	-0.38
学習努力	3.02	0.82	0.06	1.00	5.00	-0.07	-0.04
内発的動機づけ	3.04	0.88	0.07	1.00	5.00	-0.31	-0.22
同一視的調整	3.50	0.85	0.07	1.00	5.00	-0.32	-0.21
取入的調整	3.36	0.81	0.06	1.00	5.00	-0.24	-0.45
外的調整	3.62	0.80	0.06	1.67	5.00	-0.19	-0.49
無動機	2.36	0.78	0.06	1.00	4.67	0.27	-0.42
態度・行動	2.45	0.67	0.05	1.00	4.50	0.25	0.23
知的傾向	2.77	0.66	0.05	1.00	4.38	-0.20	-0.18

3.2 各変数間の相関係数

各変数間の関係性を検証するために、相関係数を算出した(表2)。まずはL2自己に関して、L2理想自己、L2義務自己、そして学習努力の相関が全て.60以上と強い関係性が見られた。L2理想自己とL2義務自己は強く関連している、そして、日本人英語学習者の学習努力はL2理

想自己のみならず、L2義務自己とも関係する、と解釈が可能であり、Konno (2011a)の研究結果の一端を支持するものであると言える。英語習得を志す誰しもが何らかの理想を持っているのは想像に難くない。しかし、その理想像だけで英語学習を成功させるのはおそらく困難だろう。社会的な価値や自身に課す義務感等が後押しする場面は少

なくない。また、L2 理想自己が高まったからと言って、L2 義務自己が消失するとは考え難い。L2 理想自己こそ意識的に育まれるべきものであるが、英語の習得が社会的に「要請」されており、学校教育においても「英語を勉強しない」という選択肢がほぼない日本において、L2 義務自己が持つ英語学習への影響を無視するわけにはいかない。少なくともどちらか一方のみでは日本人の英語学習の動機づけを説明できないと考えるべきであろう。

L2 自己と内発的/外発的動機づけの関係性に関しては、いくつかの興味深い点が明らかとなった。1 点目は、学習努力と内発的動機づけ、同一視的調整の相関係数が非常に高いことである。Noels (2001) の研究結果によれば、この 2 つの動機要因は、英語学習という目下の状況における行動 (i.e., 努力する, 好意的な態度を示す) に大きな影響力を持つものであるという。また、大人になるにつれ、仕事や社会、将来のこと等、様々なことを意識するようになり、内発的動機以外の動機要因も学習を支えるようになると考えるのが自然である (櫻井, 2009)。従って、大学生のような大人の学習者の動機づけを捉える際には、これまで重要視されてきた内発的動機づけに加えて外発的動機づけも考慮すべきであると言える。2 点目は、L2 理想自己と、内発的動機づけ、同一視的調整、取入的調整の関連性である。L2 理想自己とは同一視的調整が最も高い相関を示した。両者には「英語を使えるようになるという価値観を取り入れた」という点で共通している (Dörnyei, 2009)。加えて、理想の英語使用者像とは、つまり自分が将来成長した姿であり、そうなる価値があると思う理想像である。この点で両者は共通している。一方、L2 理想自己と内発的動機づけの相関は相対的に低い。英語学習に興味を持たずし

て英語使用者としての理想像を持つことはほぼあり得ないだろう。しかし、L2 理想自己は理想とする英語使用者像に近づくため、内発的動機は英語学習そのものに興味があるため英語を学習する、という動機要因であることから、L2 理想自己は外発的な動機づけに近いことが分かる。最も解釈が難しいのが L2 理想自己と取入的調整であり、相関係数が.62 となっている。Konno (2011b) では同様の結果が示されているが、例えば Yashima (2009) では両者に相関関係がほぼ見られない。Yashima (2009) は高校生を対象としており、本研究や Konno が対象とした大学生とは傾向が異なる可能性がある。「英語が話せるとなんとなくカッコいい」や「英語が求められる社会だ」という英語学習理由は一見消極的であるが、大人の学習者が自己の理想像を持つことを後押しする一要因であると推察できる。しかしながら、この関係性については今後も検証が必要である。まとめると、日本英語学習者に対して、同一視的調整を中心とした外発的動機づけは一定の役割を果たすと言えらるだろう。

国際的志向性は、特に態度・行動に対する性向と L2 自己、そして内発的動機づけとの関連性が高かった。つまり、態度・行動に対する性向と、英語学習に楽しみや興味を見出したり、理想とする英語使用者像を目指したりすることは共変関係にあると言える。また、学習努力と国際的志向性にも比較的高い相関が見られた。Yashima (2002) が提案する英語学習動機づけモデルでは、態度・行動に対する性向、知的傾向の双方と L2 学習意欲の間に非常に強い関係性が想定されている。努力とは学習意欲の一部であることから本研究の結果は妥当なものであり、国際的志向性が学習努力を後押しする可能性が示唆される。

表 2

L2 自己、内発的/外発的動機づけ、国際的志向性の関係性

[illegible]

3.3 クラスタ分析による変数のパターンの比較

続いて、クラスタ分析により本研究における個人差を分析し、動機づけのパターンを検証した。本研究では全ての変数を投入し、標準化を行った上で分析を行った。理由は、標準偏差が大きい変数に分析の結果が左右されてしまう可能性があるからである（足立, 2006）。標準化により標準偏差を統制できるため、このような問題を防ぎ、公平なクラスタリングが期待できる。

デンドログラムを検証した結果、4つのクラスタが妥当であると判断された（図1）。分類の妥当性を検証するために、各変数に対して一元配置の分散分析を行った。結果、全ての変数に有意差が見られ、外的調整、L2 義務自己、

知的傾向に中程度の効果量が見られた以外、大きな効果量が得られた（内発的動機づけ; $F(3, 161) = 38.04, p = .00, \eta^2 = 0.50$; 同一視的調整; $F(3, 161) = 62.64, p = .00, \eta^2 = 0.29$; 取入的調整; $F(3, 161) = 39.52, p = .00, \eta^2 = 0.18$; 外的調整; $F(3, 161) = 23.83, p = .00, \eta^2 = 0.10$; 無動機; $F(3, 161) = 80.25, p = .00, \eta^2 = 0.36$; L2 理想自己; $F(3, 161) = 62.16, p = .00, \eta^2 = 0.29$; L2 義務自己; $F(3, 161) = 29.44, p = .00, \eta^2 = 0.13$; 学習努力; $F(3, 161) = 73.64, p = .00, \eta^2 = 0.34$; 態度・行動の傾向; $F(3, 161) = 44.68, p = .00, \eta^2 = 0.21$; 知的傾向; $F(3, 161) = 73.64, p = .00, \eta^2 = 0.09$ ）。クラスタへの分類は妥当だったと言える。

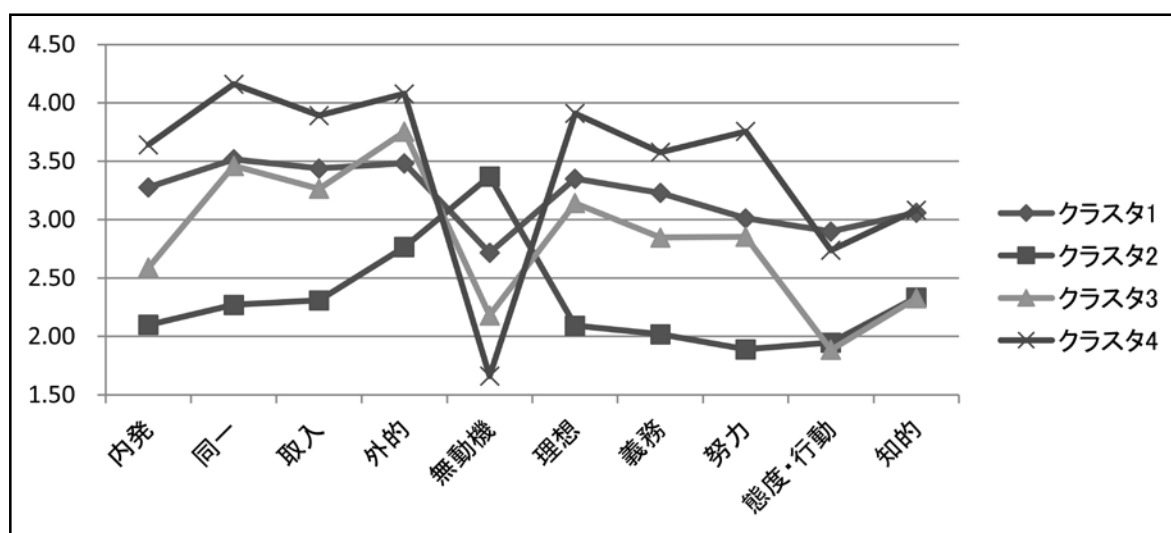


図1 各クラスタの動機づけ、L2 自己、国際的志向性のパターン

各クラスタの解釈は以下の通りである。クラスタ1 ($N = 47$) は無動機を除きおよそ 3.0 から 3.5 の間に変数が位置しており、決して低くないがどれも突出してはいない。しかし内発的動機づけは最も高いクラスタ4とほぼ同等である。そのため、クラスタ1を「内発的動機群」と名付けた。クラスタ2 ($N = 27$) はどの変数も極端に低く、無動機が突出している。このグループは英語学習に希望を持たず諦めてしまっている可能性が高い。従って、この学習者群を「無動機群」とした。クラスタ3は各変数の値は内発的動機群と大きく変わらない。しかし、内発的動機づけは大幅に低く、外的調整の高さが目立つ。従って、クラスタ3を「外発的動機群」と呼ぶことにした。最後にクラス

タ4であるが、国際的志向を除く全ての変数において他のクラスタを上回っている。従って、この学習者群を「高動機群」とした。

次に、各クラスタの特徴から変数間の関係性を改めて検証した。以降のカッコ内の数値は検定の効果量を表す。まず、L2 自己について、高動機群が全てにおいて最も高い値を示した。L2 理想自己は内発的動機群 ($d = 1.05$)、外発的動機群 ($d = 1.31$) より高く、L2 義務自己 ($d = 0.53, 0.90$)、学習努力 ($d = 1.32, 1.71$) も同様である。学習努力は、L2 理想自己と L2 義務自己が高い時に最も高まるという Konno (2011a) と同様の結果が得られた。

次に内発的・外発的動機づけに着目すると、Konno

(2011a) が示したように、L2 自己が高い高動機群が内発的動機づけ、外発的動機づけ共に高い値を示した。まず、高動機群は、内発的動機群、外発的動機群よりも、同一視的調整 ($d=1.22, 1.09$)、および取入的調整 ($d=0.73, 1.00$) が有意に高く効果量も中程度以上だった。外的調整に関しては、内発的動機群とは有意差が見られたが ($d=0.95$)、外発的動機群とは差が有意ではなかった。しかし、小さな効果量が見られたため ($d=0.45$)、一定の差があったと言えるだろう。内発的動機づけについては、高動機群は内発的動機群 ($d=0.59$)、外発的動機群 ($d=1.49$) よりも有意に高かった。L2 自己の比較と総合すると、高動機群は、全ての L2 自己要因、及び動機要因において最も高い値を示した。つまり、L2 自己の背後には外発的動機づけが大きく存在する可能性を示した相関分析の結果を裏付ける。

一方で、動機づけと国際的志向性の関係性のパターンは、他の場合と比べて明確ではなかった。内発的動機や L2 自己が最も高い学習群が、最も高い国際的志向を示す傾向にはなかったからである。まず、高動機群と内発的動機群を比較すると、態度・行動の性向、及び知的傾向の両方に有意差が見られなかった。しかし、態度・行動の性向については内発的動機群の方がわずかに高い平均値を示した ($d=0.32$)。また、高動機群も内発的動機群も、外発的動機群と無動機群と比べて、態度・行動の性向、及び知的傾向の両方が有意に高かった。外発的動機群と無動機群の間にはほぼ差が見られないが、態度・行動の性向においては無動機群が、L2 自己や内発的動機づけがより高い外発的動機群をわずかに上回っている。これらのことから、少なくとも内発的動機や L2 自己が高い学習者群は国際的志向性が相対的に高い傾向にあると言える。しかし、今回の集団では、態度・行動の性向の平均値が最大で 2.90、知的傾向の最大値が 3.06 と全体的にかなり低い。これは動機づけと平行して育まれていない可能性を示す。

内発的/外発的動機づけや L2 自己は、それぞれ短期的・長期的なゴールの達成に大きく貢献する。最終的にはそれぞれの動機要因が相互に作用して 2 つのゴールが達成されると言えるが、これまでの理論から、内発的・外発的動機づけは前者に、L2 自己や国際的志向性は後者により関係する傾向にあることが示されてきた (e.g., Noels, 2001; Dörnyei, 2009; 八島, 2004)。どちらのゴールも重要である

が、今後は L2 自己や国際的志向性をどのように促進するのが課題となるだろう。国際的志向性とは、自己がどの程度世界と関わっているのかを表す個人の態度や性向である (八島, 2004)。国際的志向性が高いほど動機づけが高く、積極的に英語でコミュニケーションを図る意思も強い傾向にある (Yashima, 2002)。今回対象となった学習者が今後英語学習を成功させるには国際的志向性を育む必要があるが、本研究の結果から、そのためには国際的志向性と相関が強い内発的動機づけや L2 理想自己を高めることが 1 つの方法であると考えられる。しかし、国際的志向性と比較的相関が強かった L2 理想自己や L2 義務自己、そして内発的動機づけを独立変数、態度・行動の性向、知的傾向をそれぞれ従属変数として重回帰分析を行った結果、前者は約 3 割 ($R^2=.29$)、後者は約 2 割 ($R^2=.16$) しか説明されないことがわかった。したがって、学習者の内発的動機づけや L2 自己を促進する英語指導を行うと同時に、「自己と世界との関わり」を見出せるような指導を展開する必要があると言える。例えば留学を体験できれば一番良いが、全ての環境でそれが可能ではない。外国人との積極的な交流に対する抵抗感を減らすために学内の留学生との交流の機会を設けるプログラムを実施したり、授業の中で国際的なニュース等に触れ、話し合う機会を提供したりするなど、具体的な教育的介入が必要だと思われる。

また、国際的志向性の促進を図るためには、今後は日本人学習者の L2 義務自己や取入的調整に対してどのように向き合えばよいのかを考慮することが重要であると考えられる。これら 2 つの動機づけ要因は人間の行動に対して悪影響を及ぼすものとして捉えられてきた (Koestner & Losier, 2002; Papi, 2010; Ryan & Deci, 2002)。一方で、Konno (2011a) や本研究では、学習努力が高いグループほど L2 義務自己や取入的調整が高いことが明らかとなり、これら 2 つの動機づけ要因は日本人の英語学習に正の影響を与える可能性を示した。しかし、本研究では、これらの動機づけ要因が高い学習者群の国際的志向性は必ずしも高くはなかった。これらのことから、L2 義務自己や取入的調整は、L2 理想自己や内発的動機づけとの相互関係のもと、どちらかといえば短期的な英語学習のゴールの達成を支えるものと推測できる。従って、L2 義務自己や取入的調整の役割については更なる検証が必要であると思われる。長期的な

ゴールを達成するには学習者が自分なりに「英語を使用する自分」を確かに意識する事が望ましい。「社会的に必要なから」「何となくカッコいいから」という L2 義務自己や取入的調整のような動機は、「英語使用者としての理想像」を後押しするのかもしれないが、具体的な使用場面の想像を掻き立てない可能性もある。L2 義務自己の役割については今後より踏み込んだ調査が不可欠である。

また、今回は国際的志向性を「態度・行動への性向」と「知的傾向」の二側面に区別し、他の動機づけ要因との関連性を探った。結果、態度・行動への性向の方が内発的動機や L2 自己との関係がわずかに強かった。しかし、内発的動機づけや L2 理想自己が高い学習者群でも、態度・行動への性向の平均値が低かった。従って、国際的志向性の中でも特に態度・行動への性向については、共変関係にある動機づけや L2 自己へのケアに加えて、その他の具体的な教育的働きかけが必要だと思われる。

4. 結論

本研究では内発的・外発的動機づけ、L2 自己、国際的志向性の 3 者間の関係性を検証した。結果としては、まず、L2 理想自己と L2 義務自己の両方が、学習努力と強く関係している事が示された。次に、内発的動機づけのみならず、外発的動機づけも L2 理想自己、L2 義務自己、学習努力と一定以上に関連しており、また、学習努力と同一視的調整がかなり強く関連している事が分かった。つまり、L2 義務自己や外発的動機づけも日本人の英語学習の達成に大きく貢献する可能性が示された。なお、これらの関係性は、クラスタ分析によって裏付けられたと言える。国際的志向性については、L2 理想自己、L2 義務自己、内発的動機とより強い関係にある。クラスタ分析の結果からも同様の傾向が示されたが、上記の 3 つの動機要因が高いからといって国際的志向性も高いとは限らない事も明らかとなった。本研究の結果を総合すると、最終的には内発的動機づけや外発的動機づけ、L2 理想自己や L2 義務自己が相互に作用して短期的なゴールと長期的なゴールの達成を支えているものと考えられる。しかし、長期的なゴールを達成するには国際的志向性の向上が欠かせない。今後英語の授業内でどのように高めていくのが重要な課題となるだろう。

本研究の結果から得られた教育的示唆を簡単に述べた

い。まず、1 点目は前節で述べたように、国際的志向性を高めるために、明示的な指導が必要であると思われる。例えば、学内の留学生との交流の場を設けたり、交流そのものを授業内での活動としたりすることは有効であると思われる。また、授業の中で積極的に国際的なニュースや出来事、文化を英語の授業内に積極的に組み込む事が求められるだろう。次に、本研究における「無動機群」のような学習者に対しても、何らかの対応が必要である。既に学習する事の意味を失っている学習者に対して、急に内発的動機や L2 理想自己を高めようとしても難しい。本研究の結果から、外的調整や取入的調整も学習の動機づけになり得る事が明らかとなった。したがって、このような学習者が「あと一步のがんばり」で成果がでるような授業作りを行い、しばらくは「成績のため」もしくは「なんとなく」英語学習に取り組める環境を設定する事は決して無駄な事ではないと言える。

限界点として 2 点挙げたい。まず、調査対象者が限られていた事である。今回対象となった学習者は、学年にこそ幅があったものの、情報学系と理工学系の学生に限られていた。例えば、英文学科系等の人文科学系の学習者や言語を専門とする学習者も対象に含める事により、異なる結果が得られる事が予想される。次に、本研究では量的分析に特化していた事が挙げられる。相関係数等により各変数間の関係性を推察する事は可能であるが、それだけではその実態をつかむ事が難しい。例えば L2 理想自己と L2 義務自己が学習者個人の中で「どのように」関連しているのかを把握する事ができない。また、これまで負の側面が強調されてきた L2 義務自己と取入的調整であるが、本研究では日本人英語学習者にとって正の側面があることが確認された。しかし、なぜそうなのかは量的な分析のみでは明らかにできない。そのため、今後は質的な分析を加える事により、これらの関係性をより詳細に検証する必要がある。

参考文献

Csizer, K., & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behavior: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda

- (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 Self* (pp. 98-119). NY: Multilingual Matters.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 Self* (pp. 9-42). NY: Multilingual Matters.
- Kim, T.-Y. (2009). The sociocultural interface between ideal self and ought-to self: A case study of Two Korean Students' EFL motivation. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 Self* (pp. 274-294). NY: Multilingual Matters.
- Koestner, R., & Losier, G. F. Distinguishing three ways of being highly motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. In R. Ryan & E. Deci (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 101-122). NY: The University of Rochester Press.
- Konno, K. (2011a). The relationship between L2 selves, intrinsic/extrinsic motivation and motivated behavior of Japanese EFL learners. *ARELE*, 22, 345-360.
- Konno, K. (2011b). Temporal shifts in L2 selves in the EFL classrooms. *Language Education & Technology*, 48, 23-48.
- Lamb, M. (2009). Situating the L2 self: Two Indonesian school learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 Self* (pp. 229-247). NY: Multilingual Matters.
- Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as a second language: Learners' Orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning*, 51, 107-144.
- Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83, 23-34.
- Oyserman, D., Bybee, D. & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 188-204.
- Oyserman, D., & Markus, H. R. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 112-125.
- Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38, 467-479.
- Ruovo, A. P., & Marcus, H. R. (1992). Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery. *Social Cognition*, 10, 95-124.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 Self* (pp. 120-139). NY: Multilingual Matters.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An Extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspectives. In R. Ryan & E. Deci (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-36). NY: The University of Rochester Press.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 Self* (pp. 66-97). NY: Multilingual Matters.

- Yashima, T. Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 54-66.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The influence of attitude and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54, 119-152.
- Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 Self* (pp. 140-163). NY: Multilingual Matters.
- 足立浩平. (2006). 『多変量データ解析法 ―心理・教育・社会系のための入門―』 京都：ナカニシヤ出版.
- 磯田貴道. (2006). 授業の中で捉える学習者の動機づけ：認知的評価のプロセスの検証. *JACET Bulletin*, 43, 15-28.
- 櫻井茂男. (2009). 『自ら学ぶ意欲の心理学 キャリア発達の視点を加えて』 東京：有斐閣.
- 廣森友人. (2006) 『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』 東京：多賀出版.
- 田中博晃. (2005). どのようにすれば学習者の動機づけは高められるのか?: 学習者の動機づけを促進する方略の効果検証. *JLTA Journal*, 7, 163-176.
- 田中博晃. (2010). 英語の授業で内発的動機づけを高める研究. *JACET Journal*, 50, 63-80.
- 八島智子. (2004). 『外国語コミュニケーションの情意と動機』 大阪：関西大学出版部.